

授業探訪 「フランス語圏の文化」

「リベラル・アーツ教育」としての「批判的知」の実践：
「広さ」と「深さ」をもつ「メタ文化」教育の試み

石川 文也

0. はじめに

少子化による18歳人口の急激な減少の結果、大学全入の時代が到来した。大学の大衆化の動きは、経済以外の領域まで触手を伸ばし、そこに自由競争原理を導入しようとする新自由主義の波の後押しを受け、同時に価値の多様性を捨象して単一の基準によってあらゆる物事の意味あるいは有用性を測ることを可能にするグローバル化の影響を受け、その勢いをさらに強めながら従来型の「偏差値による差別化」とは別の原理にもとづく「差別化」の動きを大学に引き起こしている（石川、2004、2005；Ishikawa, 2005）。大学の知的活動、つまり研究と教育は、本来、営利活動とは異なって短期的展望に立って得られる成果によって測られるべきものではなかったにもかかわらず、今日、多くの大学は「経済効果」と「効率化」ということばの呪縛の中で、高等教育との訣別をも選択肢の一つとして含めながら、自己の不断の再定義を強いられている。

立教大学の「全学共通カリキュラム」（以下、「全カリ」とする）は、必ずしもそのような大学の大衆化の影響を直接受けて実現したものではなかったようだが、大衆化がこれまでそれとは無縁と考えられていた大学まで及んだと

考えられている今日¹、全カリも進むべき方向を模索する必要に改めて迫られていると思われる²。

本稿では、そのように模索し、変化する全カリが提供する科目のひとつとして数えられている「フランス語圏の文化」が、全カリの基本理念である「リベラル・アーツ教育」の中にどのように位置づか（あるいは位置づけられるべきか）を、「リベラル・アーツ」の概念が内包する問題と立教大学の「リベラル・アーツ教育」の独自性を明確にしなが、さらにこの科目の授業実践を紹介しながら考察する。

1. 「リベラル・アーツ」と立教大学「リベラル・アーツ教育」

1.1. 「リベラル・アーツ」の概念

1991年の大学設置基準の「大綱化」の波を受けて多くの大学において一般教育を担う一般教養部あるいは一般教育課程が自主的に解体されていく中、旧来型一般教育（課程）の廃止と専門教育課程の充実を止揚して作られた教育体系が立教大学の全カリということができそうである。

全カリの発案から実施に至るまでの出来事をまとめた記録である『立教大学＜全カリ＞のすべて—リベラル・アーツの再構築—』（以下、『立教大学＜全

¹ 戦後の新制大学の枠組みの中で発足した東京大学教養学部はカリキュラムの改革を1993年におこなった。浅野& al. (2000)によれば、この改革は「内発的な『変化』」(ibid.: p. ii sq.) にもとづいて断行されたが、その背景的要因として大学評価を日本の大学に浸透させようとする外圧があった (ibid.: p. 198 sq.)。さらに、東京大学をはじめとする国立大学は政策的判断により国家的エリートを育成する場ではなくなった (ibid.: p. 6)。これらの意味において、東京大学も「大衆化」とは無縁でないといえる。「大衆化」を甘受する東京大学はしばしば知識人の批判の対象となっている (cf. 養老、2010)。

² たとえば、言語構想小委員会の「2008・09年度における言語B副専攻カリキュラムの実施案について」(2007年11月26日)、

カリ>のすべて』とする)には、大学設置基準の改訂を経験した当時の各学部教授会と部長会は、「専門教育課程の改善と一般教育課程の改善とは切り離せないとの認識のもと、一般教育課程の改革によってリベラル・アーツ教育を充実発展させるとの確固たる意志を持ち続け、改革された課程は全学部で担うという基本方針をあくまでも貫いて、最終的には全学共通カリキュラム構想を実現させた」(全カリの記録編集委員会、2001 : p. 6) と記されている。この構想の中で繰り返し強調されているのは、「教養教育」、あるいはその原語である「リベラル・アーツ教育」であり、『立教大学<全カリ>のすべて』は、そのようにカリキュラムの根幹をなす概念としての「リベラル・アーツ教育」を次のように説明している。

全カリの基礎にあるリベラル・アーツ教育とは、[...] 学生に専門的知識や技術を教えるだけでなく、自由人としての主体的、かつ統合的な人格の形成をはかろうとするものである。(ibid. : p. 24)。

この説明文に現れる「自由人」とは、「リベラル・アーツ教育」ということばの中にも使われている「リベラル」ということばで示されるある特性を備えた人間を指すと思われるが、松浦(2004)によれば、この「リベラル」ということばの含意は、語義、概念史、内容の3つの側面から次のように考察できる。

- ① 語義的側面。「リベラル」とは、第一義的には、「労働や職業か

ら『自由』である状態もしくは地位のことをさしてい[て、]時間的な自由(有閑)」(ibid. : pp. 28-29) な状態を意味し、そこから派生的に、「知的・精神的な自由」(ibid. : p. 29) を指すようになった。

- ② 概念史的側面。「リベラル」は、「古代ローマの、特にキケロに代表される自由人(支配層)・弁論家の学習に関わる概念」(ibid. : p. 30) を出発点とし、17世紀の実験科学と啓蒙主義の時代に、付加的に「真理・知の自己目的的な探求およびそれにもとづく自己形成・完成という意味」(ibid. : p. 29) を獲得した。
- ③ 内容的側面。「リベラル・アーツ」は、キケロ、ウァロ、マルティヌス・カペラらがそれぞれ独自に取り上げた7科目によって構成され、また構成しなおされてきた³が、その後、「中世ヨーロッパの修道院や教会の学校を経て、やがて大学の成立とともに、神学・法学・医学の専門職養成学部の基礎科目(学芸学部)で学ばれるようにな[り]、その間においても決してこの7科目が固定されたわけではない」(ibid. : p. 30) という特徴を持つ。

この3つの側面から浮き彫りにされる「リベラル・アーツ」の概念とは、古代ローマの思索家に代表される、労働から解放された有閑階級がおこなう知的・学芸的・精神的な自由な活動の総体であり、時代の流れとともにその

あるいは全カリ運営委員会の「全学共通カリキュラム言語教育科目自由選択科目における『言語副専攻制度』の設置について」(2009年1月26日)を参照。

³「リベラル・アーツ」を構成する7科目の変化については、たとえば細谷& al. (1990)を参照。

内容物を変えてきたものであるということが出来る。しかしながら、今日の大学で教育を受ける学生は、原初的な意味での「自由人」、つまり労働や職業から解放された「自由人」ではない。また彼（女）らは、大学卒という資格を得ることによって将来的に社会構造の上層部つまり「支配層」にその構成要員として入り込む可能性はあるとしても、大学入学以前にそのような特権を獲得していることは期待されていない。むしろ今日的な意味における「リベラル・アーツ」とは、「リベラル」の派生的意味あるいは付加的な意味を中心に据えた概念、つまり「知的・精神的な自由を背景にして、真理・知の自己目的的な探求およびそれにもとづく自己形成・完成をおこなう知的活動の総体」であると考えた方が適切に思われる。



ところで、この現代的な意味に限定的に解釈しなおされた「リベラル」ということばの説明文に現れる「知的活動」のレフェラント、あるいは「リベラル」ということばが含意する第三の側面、つまり内容的な側面について、それが今日に至るまで変化を繰り返し

てきたことは、法人化に伴う改革、あるいは他との差異化を目指した教育制度改革を迫られた大学にとって必ずしも改革を一元的に進める上で有利に働く要因ではなかったようである。松浦はこの点について、そのように「リベラル」の具体的内容が固定されてこなかった歴史的な経緯があるからこそ、今日、多様な理解と誤解を生み、大学においてなされる教養教育の議論に混乱を生じさせる結果になってしまったと指摘している (*ibid.* : p. 30)⁴。

1.2. 「リベラル・エデュケーション」と立教大学の「リベラル・アーツ教育」

「リベラル・アーツ」の精神にもとづいておこなわれる教育は、一般的には「リベラル・エデュケーション」と呼ばれるようである。この呼称は、もともとは、現在のアメリカのリベラル・アーツ・カレッジでおこなわれている「リベラル・エデュケーション」に起源をもつ。

このアメリカ型「リベラル・エデュケーション」が目指すものは、「特定の職業や実務に直結するのではなく、無知や偏狭から自らを自由にできるような知的認識や批判的思考を身につけることで、広い視野と柔軟な発想と創造的な行動力をもって社会で生きてゆくことのできる基盤を育成すること」(*ibid.* : p. 32) である。そのカリキュラムは通常、「一般教育科目（あるいはコア科目）」、「専攻科目（あるいは専門科目）(major, concentration, or specialization)」、「自由選択科目」の3つの構成要素によって構成され、さら

⁴ たとえば、筆者の前任校である横浜市立大学では、2004年の法人化に向けて設置者（市長）の諮問機関である「市立大学の今後のあり方懇談会」（座長：橋爪大三郎（東京工業大学））が設置されたが、この諮問機関はその答申（『市立大学の今後のあり方について一答申一』（2003））の中で、横浜市立大学のあるべき姿を「発展する国際都市・横浜とともに歩む、教育に重点をおいたプラクティカルなリベラルアーツ・カレッジ」（*ibid.* : p. 3）として示した。この答申によれば、「プラクティカルなリベラルアーツ・カレッジ」とは、「実習や実務家による講義を取り入れた実践的な国際教養大学。4年間を通じて文系・理系の幅広い教養・基礎学問を修得する。卒業後は、実社会で活躍するほか、実践的で高度な専門性を有する大学院へ

にこれらに「教室外（課外）活動」が含まれることがある（松浦、1999：p. 42）。これらの科目のうち「一般教育科目（あるいはコア科目）」は「＜広さ＞をめざす」（松浦、2004：p. 32）ものであり、これには人文学・社会科学・自然科学・外国語・情報科学などの学問分野が含まれ、その中の特定の科目が必修化されていることもあれば、課題やテーマごとにまとめられた科目群から学生に「配分履修（distribution）」させる方式によって科目が提供されることもある（*ibid.*：p. 32）。それに対して、「専攻科目（あるいは専門科目）」は「＜深さ＞をめざす」（*ibid.*：p. 32）もの、「自由選択科目」は「[学生の] 自主性（自由選択）に配慮した」（松浦、1999：42）ものとして設置されている。さらに、「教室外（課外）活動」は「教室外の学生の経験を総合した教育概念」（*ibid.*：42）にもとづいておこなわれる活動であり、カリキュラムの運営主体であるカレッジが開設の有無を決定できる任意活動である。

カリキュラムについて以上のような大枠を持つリベラル・アーツ・カレッジでは、一般的に、学生が「[＜広さ＞を指向する] 一般教育やコア科目を履修しながら、2～3年時以降に特定の学科や専攻プログラムの要件にあわせて[＜深さ＞を追求する] 専門科目を履修する」（松浦、1999：p. 32）方式がとられている。さらに、この「一般教育（あるいはコア科目）」と「専攻科目（あるいは専門科目）」の枠を集約的に用いた「副専攻（minor）」制度が採用されている場合も多く存在する（*ibid.*：p. 32）。そしてこのような制度の中で開

設される科目は、通常、ひとクラスあたり12人あるいは13人から30人程度の学生で構成され、そこでは「少数クラスによる質の高い授業・教育」（松井、2004：p. 21）がおこなわれていて、毎週おこなわれる討論、宿題・課題研究・研究発表・論文とその添削に関する相互的なやりとりの繰り返しを通して教員と学生との間に「ダイナミックな人間関係」（*ibid.*：p. 21）が紡ぎだされている。

松井は、そのような「リベラル・エデュケーション」を、その根幹をなすものとして5つの要素を挙げて次のように説明している。

その「リベラル教育の」基本的教育の根幹は、（1）「何」を学ぶかではなく、「如何に」学ぶかであり、（2）「何故」を問うことにより問題の本質に迫ろうとする、（3）現在の社会が直面する問題を考え、古代・中世・近世にもあった人間社会の問題との共通点と違いを学び、（4）「学び方」と「学ぶ意欲」を学ぶことにより、（5）問題発見能力を養うことにある。決して、専門的・職業的な、当面の問題解決だけに役立つ教育ではないのである。（*ibid.*：p. 18-19）

この記述から読み取ることができる「リベラル・エデュケーション」の精神とは、「学習内容よりも学習プロセスに重点を置きながら、具体的な事象についてその根源あるいは深層に向かうような思考・洞察・問題提起ができる力を育成し、このような根源あるいは深層に向かう考察によって得られた結果

の進学を目指す」（*ibid.*：p. 3）場所である。この答申を受けて、改革後の大学の具体像を提言する「市立大学改革推進・プラン策定委員会」（通称、「プロジェクトR」）が学内に組織され、この委員会から『横浜市立大学の新たな大学像』（2003）が提出された。この中では、横浜市立大学がおこなうべき「リベラル・アーツ」教育は次のように定義されている。「これからの大学教育、特に学部教育には、高度な専門的能力獲得の基盤となる基礎学力、広い視野と大局的な判断力、豊かな人間性・倫理観などの育成を、重点的かつ組織的に進めていくことが求められているが、それらを社会との接点をもった実践的視点から行うことが不可欠である。同時に、国際社会で通用する能力、すなわち文章作成・発表・討論などの能力、英語を中心

をほかの事象にも普遍化できる能力をつけさせ、その一連の活動から『メタ』の学習成果を獲得させることを目指す』ということが出来る⁵。

主としてアメリカのリベラル・アーツ・カレッジでおこなわれているこの「リベラル・エデュケーション」と、立教大学で展開されているリベラル・アーツ教育である全カリとを比較してみると、後者についていくつかの際立った特徴を挙げる事ができる。それらの主なものとして、次の4点がある。

- i) 「専攻科目（あるいは専門科目）」のカリキュラム内での不在、あるいはその外置。全カリは「言語教育科目」と「総合教育科目」の2つの科目群から構成されている。これらはともに、アメリカ型「リベラル・エデュケーション」の枠組みの中では、人文・社会科学・自然科学・外国語・情報科学などの分野を「広さ」として包括する「一般教育科目（あるいはコア科目）」に分類できるであろう。実際、「言語教育科目」では、言語のスキルの側面が重視され（全カリの記録編集委員会、*op. cit.* : p. 35）、「総合教育科目」では、「学問的知識をもつことによって人格統合の基盤となる教養を涵養すること」（*ibid.* : p. 71）が目的とされている。特に後者の科目群に分類される科目については、それはすべて1年生から履修可能であり、科目間の先修制はとられていない。これらの特徴にもとづいて判断すると、本来的な意味における「専攻科目（あ

るいは専門科目）」は、全カリの枠組みにおいてではなく、各学部で提供されていると考えるのが妥当であろう⁶。

- ii) 「学科や専攻プログラムの要件」の不在（2006年度以降）。全カリが本格的に始動した2001年度から最初の大規模なカリキュラム改革が実行に移される前年度の2005年度までは、「総合教育科目」は「総合グループ1」から「総合グループ5」に分類され、学部ごとにグループ別の必修単位数が決められていた（『2009年度全学共通カリキュラム履修要項』、pp. 364-368）。しかしながら、2006年度以降は「総合教育科目」は「総合A」（「カテゴリーA-1」から「カテゴリーA-5」）と、「総合B」、「立教生の学び方」、「情報実習」、「スポーツ実習」に分けられ、「総合A」のそれぞれのカテゴリーと、「総合教育科目」全体について全学部共通の卒業要件単位が決められ、「総合教育科目」に関しては学生は所属学部に関わらず統一のルールに従って卒業単位を履修することになった（『2009年度全学共通カリキュラム履修要項』、pp. 89-97）。
- iii) 特に「総合A」における少人数教育の制度化の不在。たとえば2009年度に開講された「総合A」の140あまりの科目（前後期同一名科目の重複カウントはしない）のうち、履修人数制限をおこなって定員を定めているのは22科目（同上の条件による）のみである。そのうち、定員を30人以下と定めて

とする語学力を育てることも要請されている。以上の要請を満たすべく本学が行う教育を総称して、『プラクティカルなりベラルアーツ（実践的な教養教育）』と定義する」（*ibid.* : p. 3）。松浦は、「横浜市立大学の『プラクティカルなりベラルアーツ』という語は、歴史的な語義を無視した乱暴な用語である」（松浦、2004 : p. 33）と酷評している。

⁵ この精神は、細谷& al. (1990) が先述した今日的な意味における「リベラル・アーツ」の精神にもとづいておこなった「リベラル・アーツ」の教育の定義、つまり「学生自身の専門性にとって準備的プログラムである面が強い」（*ibid.* : p. 507）一般教育とは異なって、「批判的知性の獲得と、自己の行為や理解を支配する原理への覚醒をねらうもの」（*ibid.* : p. 507）という

いた科目は「手話と人権を考える」(20人)、「点字から人権を考える」(30人)、特別外国人学生も対象としていた8科目(各15人)、「美術論演習」(30人)、「音楽論演習」(30人)の12科目のみである。履修人数制限をおこなわなかった科目の履修人数は、しばしば100人を超えていたようである。たとえば、2009年度前期に開講された「フランス語圏の社会」の履修人数は200人を超えていた。

- iv)「言語副専攻」(2010年度以降)から想定される「主専攻(major)」のカリキュラム内での不在。アメリカ型「リベラル・エデュケーション」の「副専攻(minor)」制度は、主として「専攻科目(あるいは専門科目)」によって構成される「主専攻」に対置するものであり、学生の視野の拡大を補完する目的をもったものである。「全カリ」の枠組みの中でおこなわれる「副専攻制度」—2009年度までの「インテンシブコース」制度を発展させた「言語副専攻」(2010年度以降)一に関しては、アメリカ型「リベラル・エデュケーション」の「主専攻」に相当するものを、少なくとも2010年度の「全カリ」そのものの枠組みの中で特定することはできない。上記のi)についてと同様、この「言語副専攻」から想定される「主専攻」は、現時点においては各学部でおこなわれる専門教育と考えるのが妥当だと思われる。

これらの特徴は、あくまでも、アメ

リカのリベラル・アーツ・カレッジでおこなわれている「リベラル・エデュケーション」と比較したときに浮き彫りにされる全カリの特徴であり、つまり、立教大学の「リベラル・アーツ教育」の独自性ということができるものである。特に、i)、ii)、iv)として挙げた特徴は、全カリはそれ自体で完結した教育カリキュラムではなく、全カリが大学における「リベラル・エデュケーション」として機能するためには、既存学部の教育との「連携」(全カリの記録編集委員会、*op. cit.* : p. 76 sq.)が前提となり、またこの「連携」がなければ本来的な意味での「リベラル・エデュケーション」としては成立しないことを意味する。換言すれば、全カリの教育と学部の教育は相補完的であり、それら二つが揃ってはじめて「リベラル・エデュケーション」が成立するといえることができる。つまりは、立教大学の全カリでおこなわれている「リベラル・アーツ教育」は、それ自体で独自のリベラル教育を展開し、同時に既存学部の教育と密接な関係を持ちながらそれらを支え、逆に、そして同時にそれらによって支えられることによって本来的な意味での「リベラル・アーツ教育」を展開するという、二重構造によって支えられた教育であるといえることができる。

それに対して、上記の特徴iii)は、このような肯定的な解釈を必ずしも許容しない。これは授業運営に工夫がなければ、「大綱化」以前しばしば講義科目について指摘されていた、一方的な「知の垂れ流し」の再現に容易に繋がってしまう危険性を含んだ要因であると考え

定義と符合し、それを詳述するものであるといえることができる。

⁶『立教大学＜全カリ＞のすべ』には、全カリと各学部の専門教育は「連携」(p. 76 sq.)の関係を持っていると記されている。この「連携」は、全カリの「卒業要件単位を学部主導で決定できるとし [...]、全カリの必修単位を減らすことで [...]、實際上1・2年生次担当の専門科目を多くすることが可能になった」(p. 76 sq.)ことにある。1・2年生次担当の専門科目と、それらとカリキュラム上「連携」すると考えられる全カリの科目との内容上の「連携」については具体的な記述は少なくとも『立教大学＜全カリ＞のすべ』には書かれていない。

られる。

一方的な「知の垂れ流し」は、受講者の多い授業の中ではいかにして食い止めることができるのか。アメリカ型「リベラル・アーツ教育」に見られるような、「広さ」を持ちながら同時に「深さ」を持つカリキュラムの中に位置づけられる科目が持つであろう教育の精神を（あるいはその片鱗を）、全カリの「リベラル・アーツ教育」のひとつの科目の中でどのように実現できるか。このような問題を提起しながら2009年度後期におこなったひとつの試み実践、それが「フランス語圏の文化」の授業である。その實際を次で紹介する。

2. 立教「リベラル・アーツ教育」科目としての「フランス語圏の文化」

2.1. 「批判的知」の展開の実践

授業において、ある地域の「文化」を語る際には一般的に二つの方法が考えられるであろう。

ひとつは、「文化」の学術的定義の紹介から始めて学問分野間における定義の相違を明らかにし、次に、実際に具現化した文化的事象の特徴をそれぞれの枠組みに従って明らかにするものである。もうひとつは、一般的な意味において「文化」という呼称を与えられている具体的な現象をひとつ（あるいは複数）取り上げて、特定の学問分野の立場から（あるいは複数の学問分野の立場から）その（それらの）特徴を明らかにしながら、当該の文化的現象を包括する地域あるいは文化圏の特徴を引き出すことを目論むものである。前者については、定義に関する学問分野間の相克を乗り越えることがまず不可避の課題として現れる。この対立についての議論も含め、一般的に「文化」の定義についての議論は最初から集約不可能なものであると考えて、概念に

ついては現状の見取り図の簡単な紹介にとどめ、すぐさま具体的な文化的事象の特徴に話を移すことも可能な方法のひとつと考えられそうであるが、仮にその方法をとったとしても、取り上げる現象と取り上げないものとの間の線はどこに引くのか、その線引きの客観的な根拠はどこに求めることができるのかを明確にしなければ、流行りの枠組みに当てはまる都合のいい文化的事象だけを無批判的に取り上げると都合主義に陥ってしまう。後者の立場—つまり、具体的現象を出発点とする立場—については、一般的な意味において「文化」という呼称が与えられている現象の「文化」の特徴から考え始めることが優先されるが、それを始めるや否や、「文化」の概念範囲そのものが中心的な問題として現れてくる。そこで、この問題を強引に回避しようとする、体系を持たない「文化的と呼ばれる現象」を羅列して終わってしまうか、あるいはその「文化」の特徴を集積して作られた、当該文化圏に関する既存のステレオタイプを追認して終わってしまう。

特定の地域の「文化」に関する授業でおこなわれる語りは、演繹的な方法に存在する個別の特徴の捨象と、帰納的な思考を特徴づけるパラドックスと限界をも迂回しながらおこなわれるべきである。そのような考え方にもとづいて、2009年度全カリ総合科目の授業「フランス語圏の文化」では、「一般的に『文化』という呼称が与えられている現象を『メタ』のレベルで語る批判的文化（あるいは「批判的知」）、その中でも特にフランス語圏が発達させてきた批判的文化（あるいは「批判的知」）を体得することを、授業の目的として設定した（資料：「シラバス」の〈目的〉を参照）。授業の中で扱う「一般的に『文化』という呼称が与えられ

ているフランス語圏の文化現象」としては映画を選んだが、その根拠は、われわれは映画の起源をフランスに辿ることができ、さらに日本も含めて多くの国々がその影響を受けて独自の「映画文化」を発展させてきたという意味において映画は普遍的な材料であると考えることができるというところにある。映画はしばしばそれを観る者の、あるいはそれを語る者の主観的な、あるいは感情的な日常言語の修飾を受けやすい現象であるが、その意味において、あるいはそれであるからこそ、主観的あるいは感情的な言語を超越（あるいは相対化）した、客観的かつ論理的なことばでいかに語ることができるのかを履修者に考えさせるためには恰好の材料となりうる。

授業の中で取り上げた主な映画は、ジャン・ルノワール『黄金の馬車』（1952年）、エリック・ロメール『春のソナタ』（1990年）であったが（資料：「シラバス」の〈スケジュール〉（予定）を参照）、これらを選んだのは、これらがほかの映画、あるいはほかの映像メディアにも繋がりのある問題系のひとつ、映像資料における「意味」の問題、情報伝達の問題、そして「語り」の問題を内包するものであったからである。授業では、まず、これらの映画を学生に実際に視聴させ、その特徴を説明できるフランス語圏で発達した理論（言語学、意味論、物語理論等）を紹介しながら、あるいは必要な場合にはそれらの理論に改良を加えたものを示しながら分析の可能性を考えさせた。これは学生に対して「批判的知」の受容を要求するものである。

授業では、さらに「批判的知」の学生自らによる「実践」も重視した（資料：「シラバス」の〈内容〉を参照）。具体的には、学生がこれらの映画を授業時間中に観て、分析の可能性を教員と考

えた後に、今度は学生自らが「批判的知」の実行主体となって、学術的文章（学術論文の中の、導入、問題提起、プランの予告、アプローチの提示、分析資料の紹介を含む「はじめに」の部分）の執筆に取り掛かるという活動である。履修生の学年は1年生から4年生以上にわたり、さらにすべての学部から履修が可能であったので、授業履修時に必ずしも履修生全員がそれぞれ所属する学部のゼミにおいて卒業論文の準備をしていたわけではなく、あるいはすでに人文社会科学系の論文の書き方を知っていたわけでもない。そのような技法に関する知の不均衡を緩和するために、さらには学術的活動の基礎となる学術的な態度の重要性を（再）認識させるために、先に挙げた具体的な映像の分析に入る前に、学術的活動の基礎となる論文の書き方を入念に説明した（資料：「シラバス」の〈スケジュール〉（予定）を参照）。「授業内課題」は2本の映画それぞれの後に出されたが、これらの課題では、この学術的な論文の書き方に従った文章の執筆を学生に対して要求した。



2回目の「授業内課題」の後に、今度は教員が、フランスと日本などで流されているテレビCMを分析対象として取り上げておこなった学術的考察を「批判的な知」の実践例として紹介した（資料：「シラバス」の〈スケジュール〉

(予定)を参照)。実践例の中では主として言語学と記号論の視点からテレビCMを分析し、その分析を通して「フランス語圏の文化」を構成するひとつの文化的な事象についての考察がほかの文化圏の類似する事象についてどのようにして応用でき、普遍化できるのかを、そしてそのような比較文化論的考察の限界はどこにあるのかを示した。

具体的な現象を対象として取り上げ、その事象を批判的な立場から分析し、その分析を深く掘り下げながらその事象の中にはかの事象にも通じうるような普遍性を見出そうとする態度を学生に身に着けさせること―それは、まさしく「広さ」を持ちながら同時に「深さ」に繋がりをうることを目指したアメリカ型「リベラル・アーツ教育」が目標としたことであり、「フランス語圏の文化」では、特にそのような教育に繋がりをうる潜在的可能性を持たせるように努めた。

2.2. 学生との「対話」の実現

アメリカ型「リベラル・アーツ教育」の特徴のひとつに徹底した少人数教育があることは先述したとおりである。「フランス語圏の文化」が分類される全カリの総合科目は少人数教育を前提としたものでは必ずしもないが、学生に対して既存の考え方そのものについて問題提起を迫り、思考についてのパラダイム転換を求めようとする授業では、学生との頻繁な「対話」が必要であると考え、時間が許す限り「リアクションペーパー」を配り、彼（女）らの意見に耳を傾けることに努めた。この「リアクションペーパー」は、学生にとってはリアクションであると同時にひとつのアクションである。この、彼（女）らが投げ（返し）たボールに対して、今度はこちらからリアクションを起こ

し、できる限り頻繁に「対話」状況が成立するように心掛けた。毎回の「リアクションペーパー」の一枚一枚にこちらからのリアクションを書き、それを授業時間内に返却することは時間的な制約があって実現可能性が低いと思われたため、「リアクションペーパー」が提出された翌週の授業において、書かれた内容が包括的であると思われた学生からの（リ）アクションについて、あるいは内容が個別であっても重要だと判断した（リ）アクションを選別して、それを匿名で取り上げて、それらに関する教員からのリアクションを口頭で紹介することにした。学生からのもうひとつの（リ）アクションである「授業内課題」については、彼（女）らの主体的な思考が具体的に現れた重要なものであると判断し、回収後にすべてについてできる限り詳細なコメントを付し、コピーを取った上で翌週の授業中に時間を取って全員にコメント付きのオリジナルを返却することにした。さらに、最終授業時には、半年間の授業についての自由記述のアンケートをおこなった。

また、授業の内容を事前にわずかでも知らせることを目指して、授業内容をまとめたプリント、配布資料などをWordで作り、そのPDF版を、前の週の授業終了後にCHORUSにアップした。公開されたプリント、配布資料などについては、学生に対して、各自印刷し、次の授業に持参するように求めた（資料：「シラバス」の注意事項を参照）。このことは該当授業にCHORUSを使った配布物を持参しなかった学生の学習意欲を削ぐものであってはならないと思われたので、また配布物を持参した学生の理解を助けることを意図して、実際の授業では、配布物の内容をベースにして作ったスライドを、PowerPointを使ってスクリーンに投影

することにした。

授業をおこなった教室は300人ぐらい収容できたが、実際の登録者は164人であった。教卓から最後列に座っている学生までは離れていたが、教員が話すときはマイクを使い、できるかぎり通路を移動することにし、教卓に戻るのにはPowerPointの操作、板書など必要となしにのみ限った。さらに、通路を移動している最中には、基本的な事柄については学生になるべく問いかけ、意見を聞くように心がけ、学生との距離をできるだけ縮めるように努めた。

以上のような工夫をすることによって、大人数の授業の中に、少人数授業に見られるような学生との対話の可能性を探った。この工夫は同時に、授業中の私語を防止するのに役立ったと思われる。

3. おわりに

大学が一部の特権階級の専有物でなくなり、多くの大学が自らの存在意義を同類他者との差別化のみに見出す傾向が顕著になった現在、大学でおこなわれる教育についても、その評価の多くの部分を学生に託すようになった。かつては教員と学生が協働しながら「知」の批判的生産に取り組む場所であった大学が、社会構造の変化とともに大きくその様相を変え、いつの間にか生産・販売者と顧客との関係によって特徴づけられる力学構造と類似する構造の力に支配されるようになった。これは、立教大学に固有の現象ではなく、また日本の大学に固有の現象でもない。周知のように、ヨーロッパでは、EUで「世界中で最も競争力のあり、かつ最もダイナミックな、知識にもとづいた経済」(« l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde »)

を実現すること一つまり、経済の発展に対して有用かそうでないかによって知識を分別し、「有用」と判断される知識を生産する分野のみに対して研究補助金を注入してそれを発展させていくこと一を狙った2000年のリスボン協定以降、このような現象は顕著になり、特にフランスの大学は、日本の大学がこれまで経験してきたものとの多くの点で類似する大学の大衆化を、新自由主義を標榜する現政権の下でドラマティックに経験している。

大学が大学であり続けるためには、そのような状況に置かれた大学自身が批判的でなければならない。自らを相対化し、自らの深層に対して問題を提起し、そこから普遍的な現象を引き出すこと。それを大学の運営あるいは研究においてだけ実践するのではなく、教育においても実践すること。そのようなリフレクシブな態度、本来的な意味での「リフレクション」に貫かれた態度が今日の大学には求められている。個別の現象についてそこで起こっていることを分析的な視点から批判的に捉え(直し)、その深層について問題が提起でき、それについて展開する考察を普遍化できる能力。そのような能力の種を、カリキュラムの中に位置づけられたそれぞれの科目の授業を通して、次世代を形成する学生の中に植え付けること。それが今日の大学に課された役割であり、特に「リベラル・アーツ教育」を標榜する教育が果たすべき使命であろう。「リベラル・アーツ教育」を掲げる全カリの中の「フランス語圏の文化」は、まさしくそのような科目として位置づき、さらには今後おこなわれるであろう改革の中でも位置づけられ続けるべきであると考えらる。

参考文献・参考資料

- 浅野攝郎 & al. 編 (2000) : 『東京大学は変わる－教養教育のチャレンジ』、東京、東京大学出版会。
- 石川文也 (2004) : 「日本の大学におけるフランス語教育～力学的変化・差別化・高度教養～」、『第17回獨協大学フランス語教授法研究会報告書』、草加、獨協大学、pp. 53-57.
- 石川文也 (2005) : 「大学改革の中のフランス語および関連科目の教育」、in 三浦篤 編 : 『ドイツ語・第二外国語教育の危機とドイツ語教師の姿勢』、東京、日本独文学会研究叢書 no. 032、pp. 103-116.
- 言語構想小委員会 (2007) : 「2008・09年度における言語B副専攻カリキュラムの実施案について」(2007年11月26日)
- 全カリ運営委員会 (2009) : 「全学共通カリキュラム言語教育科目自由選択科目における『言語副専攻制度』の設置について」(2009年1月26日)。
- 細谷俊夫 & al. 編 (1990) : 『新教育学大辞典』、第6巻、東京、第一法規。
- 松井範惇 (2004) : 『リベラル教育とアメリカの大学』、岡山、西日本法規出版。
- 松浦良充 (1999) : 「リベラル・エデュケーションと『一般教育』－アメリカ大学・高等教育史の事例から－」、『教育学研究』vol. 66、no. 4、pp. 39-48.
- 松浦良充 (2004) : 「『リベラル・アーツ』をめぐる理解と誤解－比較大学・高等教育史の視点から－」、『教育文化』no. 13、pp. 16-40.
- 横浜市立大学 (2003) : 『横浜市立大学の新たな大学像について』、横浜、横浜市立大学。

- 横浜市立大学改革推進・プラン策定委員会 (プロジェクトR) (2003) : 『横浜市立大学の新たな大学像』、横浜、横浜市立大学。
- 養老孟司 (2010) : 「東大よ、『世間』に背を向けよ 横並び主義が学問を殺した」、中央公論 2010年2月号、pp. 32-39.
- 立教大学 (2009) : 『2009年度全学共通カリキュラム履修要項』、東京、立教大学。
- 立教大学全カリの記録編集委員会 (2001) : 『立教大学<全カリ>のすべてーリベラル・アーツの再構築ー』、東京、東信堂。
- ISHIKAWA, Fumiya (2005) : “Un témoignage sur l’enseignement du FLE au Japon : l’analyse des enjeux, la réflexion réflexive et la distinction/collaboration à travers la “langue de savoir et de critique””, intervention faite dans le cadre de “Où en est le français en Asie du Nord-Est ? Témoignages sur la situation du français en Corée, en Chine, au Japon, en Mongolie et à Taiwan” des « Premières Assises du Français en Asie du Nord-Est », organisées à Séoul par l’Ambassade de France en Corée, 26 et 28 mars 2005, texte inédit (石川文也 (2005) : 「日本における外国語としてのフランス語教育についての証言 : 「批判的知としての言語」を介した問題分析、自己回帰的リフレクション、差異化/協動」、『第1回北東アジアフランス語会議』、「韓国、中国、日本、モンゴル、台湾における証言」セッションパネリスト報告、ソウル、在韓フランス大使館主催、2005年3月26・28日、未出版)。

「フランス語圏の文化：フランス語圏の映像文化の紹介と映像に関する「批判的知」の展開の実践」

(時限：月曜5限、担当：石川文也)

<目的>

フランス語圏に関わる映像文化の分析を通して現代のフランス語圏が映像について発達させてきた「批判的知」の基礎を体得し、学部教育修了に必要な学術的態度の基礎を身につける。

<内容>

「映像（＝イメージ）」にはどのような情報がどのように映し出されるのか、「映像」によって「知」（または情報）はどのように伝達されるのかという問題を枠組みとして設定し、（１）「映像」を「意味生成装置」として捉え、フランス語圏で発達した言語学、意味論、物語理論等を使って、また必要ならばそれらの理論に改良を加えながらフランスなどで制作された具体的な映像を分析する。さらに（２）分析の実際をとおして「批判的知」の実践をおこなう。

<スケジュール>（予定）

第1回	9/21（月）	： イントロダクション：カリキュラム上の位置付け・講義内容の説明
第2回	9/28（月）	： 「批判的知」の実践方法の紹介（その1）：授業内課題（学術的文章）の書き方の説明
第3回	10/ 5（月）	： 「批判的知」の実践方法の紹介（その2）：授業内課題（学術的文章）の書き方の説明
第4回	10/19（月）	： フランス語圏で発達した映像の「批判的知」の紹介（その1）
第5回	10/26（月）	： フランス語圏で発達した映像の「批判的知」の紹介（その2）
第6回	11/ 9（月）	： フランス語圏で発達した映像の「批判的知」の紹介（その3）
第7回	11/16（月）	： 「批判的知」の実践（授業内課題）
第8回	11/23（月）	： フランス映画の「批判的」分析（その1）
第9回	11/30（月）	： フランス映画の「批判的」分析（その2）
第10回	12/ 7（月）	： フランス映画の「批判的」分析（その3）、「学生による授業評価アンケート」の実施
第11回	12/14（月）	： 「批判的知」の実践（授業内課題）
第12回	12/21（月）	： 意味生成の場としてのテレビCMの仏日比較：「批判的知」の実践の紹介
第13回	1/18（月）	： まとめ

・ 予定している映画は、ジャン・ルノワール『黄金の馬車』（1952年）、エリック・ロメール『春のソナタ』（1990年）。ただし、変更することもありうる。休講せざるを得なくなった場合、当該回の内容を次回に繰り下げ、補講期間中に補講をおこなうか、あるいはそれに代わる課題を出す。

<評価>

出席とコメントカード 60%。授業内でおこなう課題 40%。欠席回数が全授業回数の 1 / 3 回を超えた場合、評価を D とする。30 分以上の遅刻は欠席と見なす。

<テキスト>

授業中に配布するプリントあるいはメールの添付ファイル、または CHORUS によって随時紹介する。

<参考文献>

オーモン (ジャック), ベルガラ (アラン), マリー (ミッシェル) & ヴェルネ (マルク) (2000): 『映画理論講義』 武田潔 訳, 東京, 勁草書房
齊藤孝 & 西岡達裕 (2005): 『学術論文の技法』 新訂版, 東京, 日本エディタースクール出版部

- * 授業に関する連絡および資料の配布は主として CHORUS を使っておこなう。各回の授業前までに必ず CHORUS に掲載された該当授業の「講義内容」ほかを確認し、必要な資料が CHORUS の授業サイトに添付されていた場合には各自それをダウンロードして印刷し、次の授業に持参すること。
- * 授業のスケジュールは進行状況によって変更されることがあるので、変更の知らせには十分注意すること。変更の知らせは、授業中に口頭あるいは CHORUS によっておこなう。
- * 出席は評価のための最も重要な判断基準のひとつである。病気などでやむを得ず欠席するときは、教員のメール・アドレス (fumiya@rikkyo.ac.jp) に必ず事前に連絡すること。30 分以上の遅刻は欠席扱いとなる。

異文化コミュニケーション学部・石川 (fumiya@rikkyo.ac.jp)

いしかわ ふみや
(本学異文化コミュニケーション学部教授)